

MEINARDI, Elsa; PLAZA, María Victoria (Enero/Julio 2011). Creencias del profesorado acerca de la sexualidad y currículo oculto escolar. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol.I. Contextos de la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 471-.493

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

RESUMEN

A partir de las recientes sanciones en Argentina de las leyes de Salud Sexual y Procreación Responsable y de Educación Sexual Integral, se tornó obligatoria la enseñanza de estas temáticas en las escuelas. Esto puso en evidencia la necesidad de aumentar los espacios de formación docente que respondieran a una educación sexual en la cual se articularan aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Ahora bien, dichos espacios de formación se conciben alrededor de un currículo formal y se dejan de lado aspectos importantes del currículo oculto, de allí que el objetivo de nuestro trabajo es investigar este componente del currículo que incide fuertemente en lo que aprenden los y las alumnos/as de manera implícita. Partimos de la hipótesis de que el desocultar las creencias que poseen los/as docentes sobre la sexualidad, creencias que forman parte del conocimiento profesional del profesorado, llevará a revisar y -tal vez- modificar sus prácticas de enseñanza. Trabajamos mediante comunidades de aprendizaje dialógico con los docentes con el fin de revisar dichas creencias y la posible incidencia de estas en las prácticas profesionales y en la construcción de las subjetividades de sus alumnos. Hasta el momento hemos encontrado que muchas de estas creencias de los/as docentes dan cuenta de signos de discriminación en relación con el género, la orientación sexual o el comportamiento de los y las jóvenes.

PALABRAS CLAVE: Comunidades de aprendizaje, Conocimiento profesional de profesorado, Creencias sobre sexualidad, Currículo oculto.

ABSTRACT

Since recent sanctions of Argentinean laws of Sexual Health and Responsible Procreation and Comprehensive Sex Education, the teaching of these subjects in schools has become compulsory. This highlighted the need of training teachers in the relationship of sexual education and its biological, psychological, social, emotional and ethical aspects. These training areas are designed according to a formal curriculum and leaving aside important aspects of the hidden curriculum. Hence, the aim of our study is to investigate this component of the curriculum that strongly affects what students implicitly learn. We think that if we take into account the



teachers' belief about sexuality, and that these beliefs are part of the teachers' professional knowledge, this will make them modify their teaching practices. We work through dialogic learning communities with teachers, in order to revise those beliefs and their possible impact in their professional practices and the construction of the subjectivities of their students. So far, we have found that many of these teachers' beliefs are about discrimination in relation to gender, sexual orientation or young people behavior.

KEYWORDS: Beliefs about sexuality, Hidden curriculum, Learning communities, Teachers' professional knowledge.



**CREENCIAS DEL PROFESORADO
ACERCA DE LA SEXUALIDAD Y CURRÍCULO OCULTO ESCOLAR.**

**TEACHER BELIEFS
ABOUT SEXUALITY AND SCHOOL HIDDEN CURRICULUM.**

Elsa Meinardi¹

María Victoria Plaza²

EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO

En las décadas de 1980 y 1990 la atención de la investigación didáctica en relación con la formación del profesorado se centró en un principio en el conocimiento del profesorado y, poco después, en lo que deben "saber y saber hacer los profesores", es decir, en determinar los componentes del conocimiento base que debe tener un profesor o profesora para la enseñanza de su disciplina.

¹ Dra. en Ciencias Biológicas, Diploma Superior en Ciencias Sociales. Profesora y Directora del Grupo de Didáctica de la Biología. Directora del Instituto de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. emeinardi@gmail.com

² Lic. en Ciencias Biológicas. Tesista de investigación doctoral sobre las Creencias del profesorado acerca de la Sexualidad. Grupo de Didáctica de la Biología. Instituto de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. mariviplaza99@hotmail.com



SHULMAN³ plantea que toda actividad educativa se sostiene en un conjunto de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del profesorado y que orientan sus prácticas. Para dar cuenta de dicho pensamiento se propone un *modelo didáctico de razonamiento* que implica procesos de razonamiento del profesorado sobre el contenido para la enseñanza enriquecidos por el contexto en que sucede, como resultado de las interacciones sociales que el acto educativo implica y los distintos momentos que caracterizan la práctica docente (ACEVEDO DÍAZ⁴). Según Shulman, el conocimiento base para la enseñanza del profesorado incluye al menos siete categorías de conocimientos diferentes: del contenido, didáctico general, curricular, didáctico del contenido, de los educandos y sus características, de los contextos educativos y de las finalidades, los valores y los objetivos educativos. Si bien este modelo fue ampliamente aceptado, varios autores como CUENCA⁵ y ESTEPA GÍMENEZ⁶ concuerdan con MARCELO⁷ en reunir estas categorías en

³ SHULMAN, Lee (1987): Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. In: *Harvard Education Review*, v. 57, n. 1, p. 37-42.

⁴ ACEVEDO DÍAZ, José Antonio (enero 2009): Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Sección: Fundamentos y Líneas de trabajo, Cádiz, v. 6, n. 1, p. 21-46. Disponible en: http://venus.uca.es/eureka/revista/Volumen6/Numero_6_1/Vol_6_Num_1.htm

⁵ CUENCA LOPEZ, José María (2020): *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis (Doctorado en Didáctica) - Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Huelva: Universidad de Huelva.

⁶ ESTEPA GÍMENEZ, Jesús (2000): La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores para enseñar ciencias sociales. In: *SIMPOSIUM INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*, 11, Huelva, p. 1-19.

⁷ MARCELO, Carlos (1992): Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In: *CONGRESO SOBRE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO*, 1, Santiago de Chile.

cuatro tipos de conocimiento: 1) Del contenido, que incluye también el de su estructura sintáctica y semántica; 2) Didáctico general, que se tiene sobre los alumnos y el aprendizaje, la gestión de clase y el currículo y la enseñanza; 3) Didáctico del contenido (CDC), que comprende las concepciones del profesor sobre la finalidad de enseñar una materia, las dificultades de su comprensión por los alumnos, el currículo sobre tal disciplina, y las estrategias de su enseñanza y 4) Del contexto: dónde (la comunidad, el barrio, la escuela) y a quién se enseña. En este último componente Marcelo⁸ incluye los conocimientos referidos al currículo, a los educandos, al contexto y a los objetivos y finalidades tal como los menciona Shulman.

De este conjunto de componentes se destaca el concepto de conocimiento didáctico del contenido, el cual implica un conjunto de saberes que permite al profesorado trasladar a la enseñanza el contenido de un determinado tópico; esto es, hacer la transposición didáctica desde el contenido científico hasta el contenido a ser enseñado.⁹ Los componentes del CDC también implican conocimiento del currículo y del contexto de aprendizaje, además de conocimiento sobre los estudiantes y las estrategias didácticas; de allí que esté estrechamente ligado a la práctica docente y a la reflexión sobre dichas prácticas. La práctica reflexiva lleva a reconocer el carácter arbitrario del modelo que se presenta como natural; según

⁸ Id., MARCELO, 1992.

⁹ CHEVALLARD, Yves (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

ALLIAUD¹⁰, en tanto no se visualice como producción social, no podrá cuestionarse, explicarse ni modificarse. Al mismo tiempo, esta práctica reflexiva debe sustentarse en el conocimiento profundo de los contextos en los cuales opera.

Tanto la formación inicial como el desarrollo profesional docente deben ser vistos como procesos continuos sustentados en las necesidades prácticas, que implican la participación y la reflexión sobre el desempeño, y que constituyen fenómenos de construcción mediante los cuales los docentes desarrollan estrategias cognitivas que les permiten valorar su trabajo profesional (SÁNCHEZ¹¹). La formación que se brinda al docente debe centrarse en el contexto de su desempeño; supone acciones pensadas para apoyar a los docentes y para acortar la distancia entre las propuestas curriculares y la realidad de las aulas (PERRENOUD¹²).

LAS CONCEPCIONES IDEOLÓGICAS Y CREENCIAS PERSONALES DEL PROFESORADO

Un punto importante de este Conocimiento Profesional del Profesorado es que se considera al docente como un sujeto que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, entre otras actividades, y que con este capital cultural constituye la

¹⁰ ALLIAUD, Andrea (1993): *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

¹¹ SÁNCHEZ, José Antonio (junio-diciembre 2001): El desarrollo profesional del docente universitario. In: *Revista Universidades*, n. 22.

Disponible en: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>

¹² PERRENOUD, Philippe (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graò.

cotidianidad de la enseñanza y de la educación en la escuela. El conjunto de teorías y creencias implícitas y explícitas que mediatizan las prácticas docentes, dentro de este marco, se han definido como un cierto tipo de conocimiento proposicional que no obedece exclusivamente a un conocimiento profesional aprendido por el profesorado durante sus años de formación. Por el contrario, involucra un conocimiento de tipo práctico mucho más amplio que incluye principios construidos y/o interiorizados por el profesorado durante su historia personal y profesional. Así, los diferentes roles que el profesor en formación (o en ejercicio) ha desempeñado en contextos educativos, como estudiante, amigo, hijo, padre de familia, líder, subordinado, entre otros, posibilitan una construcción cultural que actúa en el momento de la enseñanza como teorías y creencias (PERAFÁN ECHEVERRI¹³).

Las creencias muchas veces están vinculadas a emociones, poseen funciones afectivas y valorativas, actuando como filtros de información que influyen la forma en cómo se usa, guarda y recupera el conocimiento. Por lo tanto si se quiere facilitar el desarrollo profesional de los docentes se debe comprender el proceso mediante el cual los profesores crecen profesionalmente, y también cuáles son las condiciones que ayudan y promueven este crecimiento (MARCELO¹⁴).

¹³ PERAFÁN ECHEVERRI, Gerardo (2005): La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. In: PERAFÁN ECHEVERRI, Gerardo Andrés; ADÚRIZ- BRAVO, Agustín (Comps.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Colombia: Nomos, p. 15-31.

¹⁴ MARCELO, Carlos (2009): Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22. Disponible en: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)

CAMILLONI¹⁵ menciona que las creencias o concepciones que poseen los y las docentes sobre determinados contenidos tienen una fuerte influencia en la enseñanza. Es imprescindible ocuparse de dichas concepciones, ya que los alumnos pueden ser víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas. Marcelo considera que *los constructos personales, al igual que las creencias, son estructuras mentales que los profesores generan para explicar de forma personal su realidad educativa.*¹⁶ El conocimiento muchas veces se describe basado en las evidencias, es dinámico, sin influencias emocionales, internamente estructurado y que se desarrolla con la edad y la experiencia. Por el contrario, las creencias son descritas como estáticas, vinculadas a emociones, organizadas en sistemas y sin ningún apoyo en las evidencias. Además entiende como conocimiento a las proposiciones o premisas que las personas tienen sobre aquello que consideran verdadero. Las creencias, al contrario del conocimiento proposicional, no necesitan la condición de verdad refutable y tienen dos funciones en el proceso de aprender a enseñar: influyen en cómo los profesores aprenden y en los procesos de cambio de los mismos.

Haciendo referencia al desarrollo docente con su formación, Marcelo¹⁷ plantea que las personas que acuden a instituciones de formación inicial del profesorado no son recipientes vacíos. Las horas de observación que han tenido mientras fueron estudiantes, contribuyen a la configuración de un sistema de creencias sobre la

¹⁵ CAMILLONI, Alicia (2007): Los profesores y el saber didáctico. In: CAMILLONI, Alicia. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 41-60.

¹⁶ MARCELO, Carlos (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC, p. 112.

¹⁷ Id., MARCELO, 2009.

enseñanza por parte de los aspirantes a maestro, y, en segundo lugar, les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. A veces, estas creencias están tan arraigadas que la formación inicial no es capaz de causar un profundo cambio en ellas. Por ello es aconsejable plantear la formación a través de la evolución de las creencias iniciales del alumnado, adquiridas a lo largo de una amplia trayectoria de formación consolidada durante su infancia y adolescencia, poniendo sobre la mesa las creencias del profesorado que les pretende formar.¹⁸

CREENCIAS SOBRE SEXUALIDAD EVIDENCIADAS EN EL CURRÍCULO OCULTO

Las problemáticas relacionadas con la salud y el ambiente son temáticas educativas consideradas actualmente de gran relevancia por su impacto social. Paradójicamente, no existen antecedentes de investigación que den cuenta de las complejidades de su enseñanza desde un enfoque que las integre y, menos aún, propuestas educativas sustentadas en sólidos saberes académicos biológicos y didácticos. Esta ausencia se vuelve más relevante cuando se detecta que la formación docente sobre estos temas se ha vuelto obsoleta y, en algunos casos, es inexistente. De allí que cuando se tratan temas relacionados con la salud sexual y reproductiva en el aula el

¹⁸OLIVER VERA, Carmen (abril 2009): El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. In: *REIFOP*, Zaragoza, n. 12 v.1, p. 63-75. Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/131/1155>

profesorado pone en juego sus propias creencias, representaciones - y prejuicios- sobre la sexualidad (BARRÓN y JALIL¹⁹; FERNÁNDEZ²⁰).

Estudios preliminares realizados por investigadoras del grupo en el cual se inscribe este trabajo muestran que los y las alumnas consideran necesaria una Educación Sexual Integral y destacan la falta de capacitación de los y las profesoras para tratar estos temas en el aula, señalando que estos/as muestran una actitud vergonzosa cuando deben responder preguntas planteadas por el alumnado.²¹

Según estudios realizados por TOVAR²² las teorías implícitas o creencias de las y los docentes respecto de la sexualidad y género median entre el discurso y la práctica, generando una suerte de mensaje paralelo y/o contradictorio. Es por esto, que actualmente se plantea que la enseñanza no puede ser aislada de la intencionalidad del profesor y, en general, de la cultura que lo constituye. Varios estudios referidos al tema coinciden en pensar la acción del profesorado como una "estructura" con sentido "propio". Dicho sentido está referido a las creencias e intencionalidades constitutivas del sujeto que se encuentra enredado en la acción que produce. Igualmente estos autores reconocen la existencia de un saber o sentido tácito en el tejido de la acción del docente. Ese saber es parte del contenido del pensamiento del profesor y no se expresa a través

¹⁹ BARRÓN, Margarita; JALIL, Laila (2005): *Educación sexual en el horizonte de los valores*. Córdoba: Educando Ediciones.

²⁰ FERNÁNDEZ, Alicia (1992): *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva visión.

²¹ MEINARDI, Elsa et al. (2008): Educación para la Salud Sexual en la formación de profesores en Argentina. In: *Ciencia & Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, p. 181-195. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132008000200001

²² TOVAR, Teresa (1998): *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Lima: Tarea.

de conductas fácilmente observables²³; forma parte, en el aula, del currículo formal, del real y del currículo oculto.

El currículo formal está integrado por el conjunto de prescripciones que vienen dadas por la administración educativa, es decir, los objetivos y contenidos que debe tratar el docente durante el año escolar en sus aulas. La noción de currículo real se construyó a partir de la toma de conciencia de que los docentes no siempre hacen en la clase lo que está prescripto en los textos, por lo tanto, este currículo, se refiere a qué ocurre realmente en las clases. Por otro lado, la denominación de currículo oculto se atribuye a todo lo que se adquiere en la escuela sin figurar en los programas prescriptos oficiales. Dicho currículo oculto se revela sobretudo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones, las contradicciones y los desconocimientos que presentan el currículo oficial y la práctica diaria docente.²⁴

FERNÁNDEZ menciona que *la principal transmisión de la enseñanza se da a través de lo no dicho, de aquello que no está nombrado, que no está hablado. Los contenidos de enseñanza están vehiculizados, atravesados, transversalizados por una serie de factores: económicos, sociales, políticos, ideológicos. Todos esos factores tienen un aspecto consciente y un aspecto inconsciente.*²⁵

Por lo tanto el currículo escolar no es sólo lo que “se dice” o “se hace” en la escuela ya que también se transmiten mensajes a través

²³Id., PERAFÁN ECHEVERRI, 2005, p. 15-31.

²⁴ MOSCONI, Nicole (1998): *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Serie Los Documentos 7. Buenos Aires: Novedades Educativas.

²⁵ Id., FERNÁNDEZ, 1992, p. 76.

de aquello silenciado, aquello que debería estar pero no está, aquello de lo que no se habla. Es por esto que surge la noción de "currículo omitido", que según MORGADE y ALONSO²⁶ silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral.

Tanto en este currículo omitido como en el oculto se transmiten aquellos roles socialmente asignados que deben cumplir varones y mujeres según la cultura a la cual pertenecen. Es decir, se transmiten los roles de género. En acuerdo con BUTLER²⁷ consideramos el *género* como la significación social que asume el sexo dentro de una cultura dada, diferenciándolo del sexo ya que este se define formalmente como la división de los seres vivos identificados como macho y hembra (sexo biológico) e incluye las características que los determinan como tales (masculino y femenino).²⁸

Varias investigaciones parten de la hipótesis acerca de la cual la sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad y, en tanto institución social -aún con relativa autonomía frente al orden del poder que predomina-, la educación formal es escenario y está atravesada por diferentes expresiones de esa desigualdad. La baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de texto (RODRIGUEZ IZQUIERDO²⁹; GRINBERG y PALERMO³⁰); la

²⁶ MORGADE, Graciela; ALONSO, Graciela (2008): *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.

²⁷ BUTLER, Judith (2008): *Cuerpos que importan, Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.

²⁸ FLORES COLOMBINO, Andrés (1995). *Sexo, sexualidad y Sexología*. Buenos Aires: Humanitas.

²⁹ RODRIGUEZ IZQUIERDO, Rosa (1998): La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares de España. In: *Escuela Abierta*, n. 1, p. 257-265.

invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica³¹; el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula (destacándose un uso menos frecuente de la palabra por parte de las niñas) y la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad, son ejemplos en los cuales se observa que la escuela contribuye no solamente a la perpetuación de las desigualdades de clase, sino también de las desigualdades entre mujeres y varones.³²

A su vez, las investigaciones sobre los sistemas de creencias han tenido gran relevancia en el estudio de las prácticas docentes en los últimos años, porque aportan explicaciones sobre o porqué muchas acciones del desarrollo profesional no tienen un impacto real en el cambio de prácticas de enseñanza y, menos aún, en el aprendizaje de los estudiantes. El cambio de creencias es un proceso lento, que se debe apoyar en la percepción de que los aspectos importantes de la enseñanza no serán modificados con la introducción de nuevas metodologías o procedimientos didácticos.³³

Sin embargo, aún reconociendo la importancia de estas investigaciones, pocas han contribuido al estudio sobre las creencias o concepciones que posee el profesorado, no ya de la materia que enseña, sino de aquellas concepciones personales que transmite al

³⁰ GRINBERG, Silvia; PALERMO, Alicia Itatí (junio 2004): Mujeres y Trabajo en los textos escolares: crisis y perspectivas. *EDUCERE*, Sección Perspectivas de género, Mérida, año 4, n. 11, p. 207-213. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19400>

³¹ LOPEZ-NAVAJAS, Ana (2010): La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. In: *CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA*, 2, España, p. 119.

³² MORGADE, Graciela (2001): *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001.

³³ Id., MARCELO, 2009.

alumnado de manera implícita y que inciden fuertemente sobre la construcción de las subjetividades de sus alumnos.

Mucho se ha investigado acerca de cómo las concepciones “alternativas” (modelos erróneos acerca del mundo), representaciones y teorías implícitas de los estudiantes influyen sobre la adquisición del conocimiento científico. Sin embargo, poco se ha dicho aún sobre cómo las creencias personales, valorativas e ideológicas, influyen sobre dicho cambio, sobre la transición del conocimiento del sentido común al conocimiento escolar, y menos aún, sobre la construcción del conocimiento profesional del profesorado.³⁴

Es por esto que en nuestro trabajo centramos la atención en el objetivo de contribuir al conocimiento de dichas creencias personales sobre sexualidad, y aportar evidencias para sustentar su caracterización como variables relevantes del conocimiento profesional del profesorado. Al mismo tiempo, los resultados de estas investigaciones servirán para estructurar currículos para la formación inicial docente y el desarrollo profesional del profesorado que atiendan a las problemáticas específicas detectadas como moderadoras de las prácticas de enseñanza.

³⁴MEINARDI, Elsa; PLAZA, María Victoria (2010): Creencias personales sobre sexualidad y conocimiento profesional del profesorado. In: *Revista EDUCyT*, Bogotá, n. 1, p. 143-156. Disponible en: http://www.educyt.org/portal/index.php?option=com_virtuemart&Itemid=39



COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DIALÓGICO

Dos puntos importantes de la metodología utilizada en la investigación que venimos realizando son: en primer lugar, la caracterización de la comunidad de práctica docente de la institución educativa en la cual llevamos a cabo el trabajo; en segundo lugar, la formación de comunidades de aprendizaje dialógico con los docentes con los cuales se trabajó a lo largo de 3 años. Según WENGER³⁵ las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y quienes profundizan su conocimiento y experticia en el área mediante interacción continua. Los miembros de estos grupos no trabajan necesariamente juntos todos los días, pero se encuentran porque descubren valor en sus interacciones. Mientras comparten este tiempo, comparten información, comprensiones y consejos, y se ayudan entre sí a resolver problemas. Discuten sus vivencias, aspiraciones y necesidades. Además, este autor menciona que la formación inicial y el desarrollo profesional docente deben entenderse como procesos sociales que ocurren en el interior de “comunidades de prácticas”.

De esta comunidad de práctica se trabajó con 3 docentes de diferentes materias, que no tuvieran como objetivo explícito de enseñanza la educación sexual. Se realizaron observaciones de clase no participantes, se grabó y se tomó nota de las actitudes, discursos y otros indicadores que puedan dar cuenta de posibles concepciones

³⁵ WENGER, Etienne (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.



sobre sexualidad que se evidencien a través del currículo oculto de los docentes investigados para luego formar las comunidades de aprendizaje dialógico como ya se mencionó.

La importancia de dichas comunidades³⁶ es que se caracterizan por la reflexión conjunta entre investigadora (orientadora) y docentes. El objetivo de estas reuniones fue hacer explícitos algunos elementos de las creencias sobre sexualidad que poseen los docentes para finalmente determinar su posible incidencia en las prácticas profesionales y en la construcción de las nociones sobre sexualidad de los alumnos y alumnas. Las Comunidades de Aprendizaje, según GALVIS PANQUEVA y LEAL FONSECA³⁷, se construyen a partir de confianza y colaboración entre sus miembros y convergen alrededor de objetos de estudio por los que hay un interés compartido. Según el objetivo y el diseño técnico que posee cada comunidad, se diferencian tres tipos predominantes: aquellas que aprenden alrededor del desarrollo de proyectos, las que lo hacen alrededor de revisar y generar nuevo conocimiento y las que aprenden alrededor del análisis y mejoramiento de la práctica profesional.³⁸ En esta investigación se trabajó según el último tipo de comunidades, ya que plantea que el grupo de trabajo está formado por personas que buscan mejorar su práctica profesional a partir del

³⁶ ELBOJ SASO, Carmen y OLIVER PÉREZ, Esther (diciembre 2003): Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 17, n. 3, p. 91-103.

³⁷ GALVIS PANQUEVA, Álvaro; LEAL FONSECA, Diego (2008): *Aprendiendo en comunidad: Más allá de aprender y trabajar en compañía*. México: ILCE.

³⁸ RIEL, Margaret; POLIN, Linda (2004): Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments. In: BARAB, Sasha; KLING, Rob; GRAY, James (Eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Estados Unidos: Cambridge University Press, p16-50.

diseño y reflexión acerca de escenarios ricos y contextualizados. El aprendizaje se da como consecuencia tácita o explícita de reflexionar sobre la práctica; el continuo rediseño y experimentación para resolver retos profesionales, ayudan a entender la variedad y a integrar las herramientas de desarrollo.

Un importante componente de estas comunidades es el "aprendizaje dialógico", el cual se fundamenta en el concepto de interacción social, entendida como estrategia privilegiada para promover y facilitar la construcción del conocimiento, tanto en el profesorado como en el alumnado. Este concepto se enmarca en una forma de trabajo que se denomina "reflexión dialógica", la cual posee tres pilares: el primero es un marco referencial, que en el caso de esta investigación se relaciona con sexualidad y género y currículo oculto. El segundo pilar es que la atención se centre tanto en la propia práctica como en las condiciones sociales en que esa práctica se lleva a cabo y en la relevancia social de la misma. Y por último que la práctica reflexiva esté comprometida con el grupo en la que se produce.³⁹ En este proceso, se parte del encuentro entre quien está inmerso en el contexto y, por tanto, lo conoce y lo puede evaluar, pero que generalmente tiene ideas implícitas sobre su trabajo y sobre la sexualidad -en nuestro caso los docentes de escuela media-, y quien ha analizado las concepciones modernas del proceso de enseñanza relacionado con la educación sexual integral y, por lo tanto, puede ayudar a que se produzca el proceso de explicitación de

³⁹ COPELLO LEVY, María Inés; SANMARTÍ PUIG, Neus (junio 2001): Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de Ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. In: *Revista Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 19, n. 2, p. 269-283.

lo implícito para promover que se tomen decisiones fundamentadas - para nuestro trabajo, la investigadora de este proyecto-.

La reflexión con los docentes investigados sobre su propia práctica resulta un punto importante en el desarrollo de este trabajo por lo cual se realizaron grabaciones en video de las clases ya que esto posibilita que los docentes puedan observarse⁴⁰ y analizar su propio discurso. La metodología del análisis del discurso permite, además, reconocer las creencias implícitas sobre sexualidad que poseen los docentes y gobiernan su accionar y no pueden ser recabadas directamente a través de preguntas sobre su comportamiento.⁴¹ Este trabajo fue abordado desde una perspectiva didáctica, en la cual las investigaciones sobre representaciones o creencias se nutren de diversas fuentes; nos centramos fundamentalmente en los aportes de la psicología evolutiva, de la epistemología, con los modelos sobre obstáculos (desarrollados por Bachellard y posteriormente por Astolfi y otros) y de la psicología social.⁴²

⁴⁰ PESSOA DE CARVALHO, Anna María (2007): Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: TEIXERA DOS SANTOS, Flavia María; GRECA, Ileana María. *A pesquisa em ensino de ciências no brasil e suas metodologías*. Brasil: Unijui, p. 13-48.

⁴¹ LORENZO, María; FARRÉ, Andrea (2009): El análisis del discurso como metodología para reconstruir el conocimiento didáctico del contenido. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 8, Barcelona. *Anales: Enseñanza de la Ciencias*, Número Extra, Barcelona, p. 342-345.

⁴² ASTOLFI, Jean Pierre (2001): *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Díada.

CONCLUSIONES

El marco del Conocimiento Profesional del Profesorado nos resulta de gran relevancia para investigar las acciones que realiza el profesorado dentro del aula, es decir, las acciones de la práctica docente. Sin embargo, en nuestra investigación consideramos la importancia de incluir un tipo de creencias que no han sido contempladas hasta el momento; no se trata de creencias sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje o sobre el contenido a enseñar, sino creencias que poseen los y las docentes sobre la sexualidad en general, sobre la propia y la de los otros. El profesorado puede no tener como objetivo de enseñanza la sexualidad o la educación sexual, sin embargo en todo momento, dentro del aula, en los pasillos de la institución escolar, en los recreos, estas se manifiestan a través del currículo oculto e influyen en la construcción de las subjetividades del alumnado. Es por esto que nos resulta de gran importancia que el profesor/a pueda reflexionar sobre su propia práctica, desocultando aquellas creencias sobre la sexualidad, para lo cual proponemos la conformación de comunidades de aprendizaje dialógico.

Estimamos que a partir del conocimiento y la caracterización de las creencias personales del profesorado -que forman el currículo oculto o implícito- sobre la sexualidad se podrá promover una modificación y adecuación de los modelos teóricos que se construyen en la formación docente y, consecuentemente, de las prácticas docentes, de modo de lograr el desarrollo de estrategias y dispositivos que permitan encarar adecuadamente la educación sexual integral en las escuelas. De allí que el objetivo general de las

investigaciones que realizamos es contribuir al conocimiento de la importancia de las creencias sobre sexualidad en el marco del conocimiento profesional del profesorado, a partir de revisar el currículo oculto, considerado un componente esencial de las prácticas docentes que incide fuertemente en la construcción de las subjetividades de los y las alumnos/as.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS

- ALLIAUD, Andrea (1993): *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- ASTOLFI, Jean Pierre (2001): *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Diada.
- BARRÓN, Margarita; JALIL, Laila (2005): *Educación sexual en el horizonte de los valores*. Córdoba: Educando Ediciones.
- BUTLER, Judith (2008): *Cuerpos que importan, Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- CHEVALLARD, Yves (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CAMILLONI, Alicia (2007): Los profesores y el saber didáctico. In: CAMILLONI, Alicia. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 41-60.
- COPELLO LEVY, María Inés; SANMARTÍ PUIG, Neus (junio 2001): Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de Ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. In: *Revista Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 19, n. 2, p. 269-283.
- FLORES COLOMBINO, Andrés (1995). *Sexo, sexualidad y Sexología*. Buenos Aires: Humanitas.
- FERNÁNDEZ, Alicia (1992): *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva visión.
- GALVIS PANQUEVA, Álvaro; LEAL FONSECA, Diego (2008): *Aprendiendo en comunidad: Más allá de aprender y trabajar en compañía*. México: ILCE.
- MARCELO, Carlos (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MORGADE, Graciela (2001): *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001
- MORGADE, Graciela; ALONSO, Graciela (2008): *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- MOSCONI, Nicole (1998): *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Serie Los Documentos 7. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- PESSOA DE CARVALHO, Anna María (2007): Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: TEIXERA DOS SANTOS, Flavia María; GRECA, Ileana María. *A pesquisa em ensino de ciências no brasil e suas metodologías*. Brasil: Unijuí, p. 13-48.

PERAFÁN ECHEVERRI, Gerardo (2005): La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. In: PERAFÁN ECHEVERRI, Gerardo Andrés; ADÚRIZ- BRAVO, Agustín (Compls.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Colombia: Nomos, p. 15-31.

PERRENOUD, Philippe (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graò.

RIEL, Margaret; POLIN, Linda (2004): Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Enviroments. In: BARAB, Sasha; KLING, Rob; GRAY, James (Eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Estados Unidos: Cambridge University Press, p. 16-50.

TOVAR, Teresa (1998): *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Lima: Tarea.

WENGER, Etienne (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.

* * *

PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

ACEVEDO DÍAZ, José Antonio (enero 2009): Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Sección: Fundamentos y Líneas de trabajo, Cádiz, v 6, n 1, p. 21-46.

Disponible en: http://venus.uca.es/eureka/revista/Volumen6/Numero_6_1/Vol_6_Num_1.htm

ELBOJ SASO, Carmen y OLIVER PÉREZ, Esther (diciembre 2003): Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 17, n. 3, p. 91-103.

GRINBERG, Silvia; PALERMO, Alicia Itatí (junio 2004): Mujeres y Trabajo en los textos escolares: crisis y perspectivas. *EDUCERE*, Sección Perspectivas de género, Mérida, año 4, n. 11, p. 207-213. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19400>

MARCELO, Carlos (2009): Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22.

Disponible en: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)

MEINARDI, Elsa; PLAZA, María Victoria (2010): Creencias personales sobre sexualidad y conocimiento profesional del profesorado. In: *Revista EDUCyT*, Bogotá, n. 1, p. 143-156. Disponible en: http://www.educyt.org/portal/index.php?option=com_virtuemart&Itemid=39

MEINARDI, Elsa et al. (2008): Educación para la Salud Sexual en la formación de profesores en Argentina. In: *Ciencia & Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, p. 181-195. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n2/a01v14n2.pdf>

OLIVER VERA, Carmen (abril 2009): El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. In: *REIFOP*, Zaragoza, n. 12 v.1, p. 63-75.

Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/131/1155>

RODRIGUEZ IZQUIERDO, Rosa (1998): La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares de España. In: *Escuela Abierta*, n. 1, p. 257-265.

SÁNCHEZ, José Antonio (junio-diciembre 2001): El desarrollo profesional del docente universitario. In: *Revista Universidades*, n. 22.
Disponibile en: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>

SHULMAN, Lee (1987): Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. In: *Harvard Education Review*, v. 57, n. 1, p. 37-42.

* * *

DOCUMENTOS DE CONGRESO

ESTEPA GÍMENEZ, Jesús (2000): La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores para enseñar ciencias sociales. In: *SIMPOSIUM INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*, 11, Huelva, p. 1-19.

LOPEZ-NAVAJAS, Ana (2010): La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. In: *CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA*, 2, España, p. 119.

LORENZO, María; FARRÉ, Andrea (2009): El análisis del discurso como metodología para reconstruir el conocimiento didáctico del contenido. In: *CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS*, 8, Barcelona. Anales: *Enseñanza de la Ciencias*, Número Extra, Barcelona, p. 342-345.

MARCELO, Carlos (1992): Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In: *CONGRESO SOBRE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO*, 1, Santiago de Chile, pp. 1-35.

* * *

TESIS Y TESIS

CUENCA LOPEZ, José María (2020): *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis (Doctorado en Didáctica) - Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Huelva: Universidad de Huelva.

VALBUENA, Edgar (2007): *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. Tesis (Doctoral) Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Facultad de Educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.